

Petermann, Franz

Eltern- und Erziehertraining für den Umgang mit aggressiven Kindern

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 30 (1981) 6, S. 217-222



Quellenangabe/ Reference:

Petermann, Franz: Eltern- und Erziehertraining für den Umgang mit aggressiven Kindern - In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 30 (1981) 6, S. 217-222 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-8549 - DOI: 10.25656/01:854

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-8549>

<https://doi.org/10.25656/01:854>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Vandenhoeck & Ruprecht

V&R

<http://www.v-r.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie

Zeitschrift für analytische Kinder- und Jugendpsychologie, Psychotherapie,
Psychagogik und Familientherapie in Praxis und Forschung

Herausgegeben von R. Adam, Göttingen · A. Dührssen, Berlin · E. Jorswieck, Berlin
M. Müller-Küppers, Heidelberg

30. Jahrgang / 1981

VERLAG FÜR MEDIZINISCHE PSYCHOLOGIE IM VERLAG
VANDENHOECK & RUPRECHT IN GÖTTINGEN UND ZÜRICH

Die Analyse dieses Motivbündels läßt unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten zu. Einerseits wird hier die Tendenz bei der befragten Gruppe deutlich, berufsspezifisch im Sinne von sozialer Erwünschtheit auf die Frage nach den Berufswahlmotiven zu reagieren; das würde bedeuten, daß die Probanden sich bewußt so entschieden haben, weil sie vermuten, daß diese Entscheidung von der Institution (sozialpädagogische Ausbildungsstätte) so erwünscht bzw. erwartet wird. Dies wiederum verrät eine entsprechende Einschätzung der Institution und des Berufes, die jenseits der Realität liegt und durch ein beträchtliches Ausmaß an mangelnder Reflexion und Irrationalität gekennzeichnet ist. Andererseits ist jedoch auch die Möglichkeit gegeben, daß die Entscheidungen der Probanden für derartige Motive völlig ohne bewußte Überlegung gefallen sind, da sie in starkem Maße den Charakter der Irrationalität aufweisen. Wer vorgibt, Erzieher werden zu wollen, weil er glaubt, „stets Verständnis für Kinder und Jugendliche zu haben“(!) oder weil ihn „kleine Kinder schon immer(!) gerne mochten“ oder weil er „stets(!) freudig seine Pflichten erfüllen kann“(!), von dem kann man sicherlich begründet vermuten, daß er diese Entscheidungen und seine Motivlage nicht bewußt reflektiert hat; sichtbar wird hier auch ein stark emotionaler Aspekt. Kennzeichnend für beide Interpretationsaspekte sind Vorurteile und Emotionen. Einmal handelt es sich offensichtlich um Vorurteile gegenüber der Institution (sozialpädagogische Ausbildungsstätte) sowie des angestrebten sozialpädagogischen Berufes; zweitens handelt es sich um Vorurteile bezüglich der Motivlage der eigenen Person, d.h. um eine relativ undifferenzierte und generalisierende Wahrnehmung der individuellen Beweggründe.

Weiterhin lassen die relativ hohen p-Werte der SD-Variablen in Faktor I und die Vermischung mit anderen Items die

Vermutung zu, daß die Pbn tatsächlich subjektiv von der Richtigkeit dieser Entscheidungen überzeugt sind, die Entscheidung also bewußt war.

Die Ergebnisse machen deutlich, daß einerseits ein berufsspezifischer Aspekt sozialer Erwünschtheit bei der befragten Gruppe wirksam wurde, und andererseits eine unreflektierte Reproduktion berufsspezifischer Stereotype und tradierter Ideale zu erkennen ist.

Summary

The Problem of Social Desirability in a Survey of Motives for Choosing the Profession Aspired to with Trainees at Training Colleges for Welfare Workers

In this course of a study motives for choosing the profession aspired to trainees at training colleges for welfare workers (eventually to be employed in pre-school education, kindergarten, and institutional care) it was tried to gauge the tendency of the test subjects to answer in the sense of social desirability.

This was carried out with the help of special items in the questionnaire. Factor analysis produced different factors, among them one which represents the approach to a primarily profession-oriented aspect of the SD-variable. It was furthermore confirmed that stereotypes typical of the profession chosen and handed down ideals at still today effective in the choice of profession.

Anschr. d. Verf.: Hartmut Zern, Dipl. Päd., Salinenstr. 39, 6550 Bad Kreuznach.

Aus dem Psychologischen Institut der Universität Bonn

Eltern- und Erziehertraining für den Umgang mit aggressiven Kindern*

Von Franz Petermann

Zusammenfassung

Die Arbeit stellt ein verhaltens- und lerntheoretisch orientiertes Eltern- und Erziehertraining vor, das auf den Umgang mit aggressiven Kindern bezogen ist. Komplexe soziale Gebilde (wie die Familie) werden als soziales und emotionales Balance-System betrachtet, das durch einen therapeutischen Eingriff verändert werden kann. Große Bedeutung werden emotionalen Faktoren bei der Aufrechterhaltung

von Sozialstörungen beigemessen (vgl. angstmotivierte Aggression). Ein Fallbeispiel illustriert verschiedene nicht-balancierte Zustände innerhalb der Mutter-Kind-Interaktion. Das praktische Vorgehen wird sowohl für das Eltern- als auch das Erziehertraining skizziert.

1. Definition und Klassifikation aggressiven Verhaltens

Ein hoher Prozentsatz (ca. 30–40%) aller Erziehungsprobleme, die Eltern veranlassen, professionelle Hilfe aufzusuchen, sind durch aggressives Verhalten (mit)verursacht (Patterson, 1977). Aggressives Verhalten zeigt dabei weitaus

* Überarbeitete Fassung eines Referates anlässlich der 3. Tagung für Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie in München (Mai 1980).

vielschichtigere Formen auf als dies die theoretische Diskussion unter dem Thema „Aggression“ vermuten läßt. Eine Möglichkeit die Definitionsprobleme anzugehen, besteht darin, die beobachtbaren Erscheinungsformen des aggressiven Verhaltens unmittelbar zu klassifizieren. Ein solcher Versuch, der auf unseren therapeutischen Erfahrungen in diesem Sektor beruht (vgl. *Petermann* und *Petermann*, 1978; 1980), müßte zumindest die folgenden sechs Gesichtspunkte umfassen:

- | | |
|---|---|
| (a) offengezeigte
(erkennbare Aggression;
auch für die Gegner offenkundig) | vs. verdeckt hinterhältige Aggression
(nicht erkennbare Aggression;
trifft den Gegner im ungünstigen Mo-
ment; „Angriff aus dem Hinterhalt“) |
| (b) verbale
(Verletzung durch Beschimpfen, An-
schreien u.ä.) | vs. körperliche Aggression
(Verletzung einer Person) |
| (c) aktiv-ausübende
(von unbegründeter Aggression bis zur
notwendigen Verteidigung („Notwehr“)) | vs. passiv-erfahrende Aggression
(Konfrontation mit Handlungen aus der
Sicht des Opfers) |
| (d) direkte
(richtet sich unmittelbar gegen die Per-
son) | vs. indirekte Aggression
(richtet sich z. B. gegen Gegenstände, die
der Person gehören, die man schädigen
will) |
| (e) nach außengewandte
(gegen Gegenstände und Personen) | vs. nach innengewandte Aggression
(gegen die eigene Person) |

Ein von uns entwickelter Beobachtungsbogen (BAV; vgl. *Petermann* und *Petermann*, 1978) konnte im Rahmen empirischer Langzeitstudien am Einzelfall die Aussagekraft dieser Klassifikationsgesichtspunkte bestätigen. In unserer praktisch-therapeutischen Arbeit verwandten wir den Begriff „Aggression“ i. S. von unangemessen sich selbstbehauptenden Reaktionen des Kindes. Bei eingehender Analyse wird jedoch schnell offensichtlich, daß für eine weiterführende Präzisierung des Kindverhaltens der familiäre Kontext beachtet werden muß, in dem aggressives Verhalten auftritt. Man kann u. E. sogar so weit gehen, daß die „Familienstruktur“ – das System „Familie“ – den besten Prädiktor für aggressives Verhalten des Kindes darstellt.

2. Das System „Familie“

Die theoretischen Erweiterungen der Lerntheorie (vgl. Begriffe wie „Erwartung“, „psychologische Situation“, „Bekräftigungswert einer Situation“ bei *Rotter* und *Hochreich* oder die Motivations- und Selbststeuerungsprozesse bei *Bandura*) machen es möglich, komplexe Strukturen, wie sie durch das System „Familie“ gegeben sind, zu analysieren. Von großem Nutzen erscheinen hierbei auch erste Befunde im Rahmen einer kombinierten Sicht von Sozial- und Moralentwicklung (vgl. *Selman*, 1976) und der empirischen Analyse der Entwicklung einer Selbstverantwortlichkeit im Kontext der familiären Sozialisation (vgl. *Schneewind*, 1979). Zur Illustration der Aussagekraft der lern- und verhaltenstheoretischen Sichtweise sollen einige Arbeiten der letzten Jahre aus diesem Sektor angesprochen werden.

Rotter und *Hochreich* (1979, S. 177) unterstrichen in Beobachtungsstudien, die über einen Zeitraum von 5 Jahren

in der häuslichen Umgebung durchgeführt wurden, daß aggressive Kinder mehr bestraft werden von ihren Eltern, mehr Angst vor den Eltern aufweisen und diesen ablehnend gegenüberstehen; *Rotter* und *Hochreich* weisen weiter darauf hin, daß an aggressive Kinder von seiten der Eltern weniger hohe Anforderungen gestellt werden. Bezogen auf die familiäre Sozialisation wurden aggressiv gewordene Kinder weniger streng beaufsichtigt und weniger konsequent von den Eltern erzogen. Die von den Autoren erzielten

Ergebnisse lassen sich auf die aus den sozialen Lerntheorien resultierenden Handlungsstrategien beziehen. Die *Rotter*-schen Überlegungen über soziales Handeln gehen davon aus, daß sich Verhalten aus der Kombination des Erwartungswertes und Bekräftigungswertes zusammensetzt, wobei diese Annahme auf die jeweilige psychologische Situation spezifiziert werden muß. *Rotter* nimmt an, daß sich der Erwartungs- und Bekräftigungswert aus der Interaktion mit anderen (innerhalb der Familie) und aus der Lernbiographie bildet.

Ein weiterer empirischer Versuch, der innerhalb der sozialen Lerntheorie von *Rotter* angesiedelt ist, unternimmt *Schneewind* (1979). Er bezieht sich dabei auf *Rotters* Konzept der Selbstverantwortlichkeit (*Rotter*, 1972), also die internale und externale Bekräftigungskontrolle („locus of control“). Mit anderen Worten: Selbstverantwortlichkeit steht dafür, inwieweit ein Kind (eine Person) Verhalten als selbst- oder fremdverursacht erlebt. *Schneewind* untersuchte genauer, unter welchen familiären Sozialisationsbedingungen die Herausbildung der Selbstverantwortlichkeit entsteht; er stellte dabei fest, daß ein eindeutiger Zusammenhang zwischen einem guten Familienklima (u. a. gegeben durch ein familiäres Zusammengehörigkeitsgefühl, aktive Freizeitgestaltung, intellektuell stimulierende Erfahrungen, Organisiertheit des Familienlebens) und einer hoch ausgeprägten Selbstverantwortlichkeit besteht. Im einzelnen sind nach *Schneewind* für die Entwicklung einer internalen Kontrollüberzeugung folgende vier empirisch bestimmbaren, familiären Bedingungen verantwortlich:

- (1) angemessene Anregungsbedingungen zum Kompetenzerwerb (Erwerb eines differenzierten Verhaltensrepertoires);

- (2) Handlungsspielraum zur Entfaltung eigenständiger Aktivitäten (als Vorbedingung für die Entwicklung selbstzugeschriebener Handlungskonsequenzen);
- (3) ein Mindestmaß an Planung und Organisiertheit im familiären Zusammenleben als Garantie dafür, daß stabile Erwartungsmuster über Handlungseffekte aufgebaut werden können und
- (4) ein emotional positives Familienklima, das durch „mitreißende und stimulierende Tätigkeitsfreude“ und dem Gefühl des unbedingten Akzeptiertwerdens geprägt ist.

Wichtig erscheint bei diesen Variablen, daß aufgrund der Analyse der Zusammenhangsmuster von Selbstverantwortlichkeit und Familienklima emotionale Faktoren in der Kommunikationsstruktur und innerhalb der lerntheoretischen Erklärung eine Bedeutung besitzen (vgl. Abschnitt 4). Die von *Schneewind* mitgeteilten Punkte beziehen sich letztlich vorwiegend auf die Kommunikationsmuster in der Familie, wobei davon ausgegangen wird, daß das Kind diese Kommunikationsmuster, d.h. Strategien mit anderen umzugehen, im erheblichen Umfang von den Eltern übernimmt (vgl. auch *Leistikow*, 1980).

Möchte man, quasi in Abstrahierung von der lerntheoretischen Sicht, grundlegender die wesentlichen Kommunikationsmuster betrachten, ist eine andere Vorgehensweise empfehlenswert. Hierzu ist es günstig, die Familie insgesamt – also nicht die Lernbiographie des einzelnen Familienmitgliedes – sich näher anzuschauen. In Anlehnung an *Leistikow* (1980) und *Minuchin* (1977) soll Familie insgesamt als *System* bezeichnet werden; das *Element* innerhalb dieses Systems würde das einzelne Mitglied der Familie repräsentieren. Die *Systemstruktur* ist durch die *Beziehung* der Mitglieder untereinander (in der Familie) definiert, wobei *Regeln* festlegen, wie Kommunikation abläuft. Ziel eines therapeutischen Eingriffes wäre dabei, die Struktur der Familie so zu verändern, daß eine stabile, d.h. eine sich im Gleichgewicht befindende Struktur einstellt (vgl. familientherapeutische Überlegungen von *Minuchin*, 1977). Ein guter Therapeut wäre dabei bemüht, den Punkt des Systems „Familie“ zu ändern, an dem das System ohne großen „Widerstand“ zu verändern ist.

Bislang ist in dieser familientherapeutischen Diskussion noch zu wenig der theoretische Bedeutungsgehalt des Begriffes „System“ beachtet worden; dieser Begriff soll daher zunächst noch etwas genauer betrachtet werden. Im Rahmen einer systemtheoretischen Betrachtung wird ein Gegenstand (hier die Familie) unter dem Gesichtspunkt seiner (ihrer) inneren Organisiertheit und seiner (ihrer) Verbundenheit mit anderen Gegenständen (Personen) der Umwelt analysiert. Von zentraler Bedeutung sind die Bedingungen, die das Gleichgewicht des Systems verändern können; Erkenntnisse über die Bedingungen, unter denen ein System verändert werden kann, sind gleichzeitig Erkenntnisse über das System selbst.

Für eine Analyse der Bedingungen des Elterntrainings ist es notwendig, die zergliedernde lerntheoretische Betrachtungsweise durch eine eher ganzheitliche – auf das System „Familie“ insgesamt bezogene – zu ergänzen. Für die Arbeit mit aggressiven Kindern und deren Eltern stellen wir fol-

gende Thesen auf, die an einer „Systemanalyse Familie“ orientiert sind:

- (1) Das familiäre Beziehungsgeflecht wird primär als emotionales Balance-System angesehen, da auch Störungen des Sozialverhaltens höchstwahrscheinlich als Folge der Störung des emotionalen Gleichgewichts innerhalb der Familie anzusehen sind.
- (2) Die Ursachen der Störungen des emotionalen Gleichgewichts sind in biographischen und sozialen Bezügen der Familie festzumachen; nur unter genauer Kenntnis dieser Bezüge kann eine Ausbalancierung des Systems erfolgen.
- (3) Imbalance tritt immer in den Fällen ein, in denen ungleiche Partner aufeinander treffen; ungleiche Partner liegen vor, wenn ein Partner sich über soziale Regeln in der Interaktion hinwegsetzt, Eigenständigkeit einschränkt und emotionale Reaktionen als soziale Belohnungsmittel einsetzt.
- (4) Hinsichtlich der Partnerschaft von Kind und Eltern ist nicht in allen Fällen davon auszugehen, daß das Kind als schwächerer Partner in das System eingeht.
- (5) Innerhalb des Systems „Familie“ sind aggressive sowie sozial ängstliche (sozial überangepaßte) Verhaltensweisen die beiden charakteristischen Sozialindikatoren des Systems, die einen bevorstehenden Systemkollaps anzeigen.
- (6) Da das System „Familie“ durch verschiedene Qualitäten zusammengehalten wird, ist es wahrscheinlich, daß bei massiven Störungen des Gleichgewichts verschiedene soziale wie psychische Reaktionen auftreten, die vielfach von der betroffenen Familie nicht als unmittelbar zusammengehörig empfunden werden (z.B. Aggression und Bettnässen).
- (7) Eine Ausbalancierung des Systems „Familie“ kann über einen Instrukteur (Therapeuten) erfolgen, wobei dieser sich anhand von Hausbesuchen über das System informieren und in einem ersten Schritt sich einen Therapieplan entwerfen muß. Es wird unterstellt, daß durch eine Stützung der schwächsten Stelle des Systems, dieses am besten gefestigt werden kann. Die Ziele solcher stabilisierender Maßnahmen müssen vom Instrukteur offengelegt werden.

Die vorausgegangenen Thesen (Annahmen) können sehr gut unter Zugrundelegung von lerntheoretischen Konzepten und der gleichzeitigen Beachtung des Homöostase-Prinzips präzisiert werden. Durch die Betonung des eigenständigen Charakters von Emotionen hebt sich jedoch die Betrachtungsweise von der Lerntheorie ab und reiht sich in die Diskussion um die Neu-Entdeckung des Stellenwertes von Emotionen in der Psychologie ein (*Zajonc*, 1980). Die Verbindung von emotionalen und sozialen Komponenten innerhalb der „Systemanalyse Familie“ hat zur Folge, daß neben der unangemessen sich selbstbehauptenden Aggression auch emotional getragene Aggressionsformen stärker betont werden. Die zentrale, emotional getragene Aggressionsform ist nach unserer therapeutischen Erfahrung die angstmotivierte, wobei sich diese „angstmotivierte Aggressionsform“

im Rahmen einer kombinierten Sicht von emotionalen und sozialen Faktoren der Aggression in die lerntheoretische Diskussion wie folgt einordnen läßt (Fürntratt, 1974):

- Aggression stellt eine gelernte Bewältigungsstrategie für Angst dar;
- prinzipiell sind auf Angst verschiedene Reaktionen möglich, die genauso effektiv oder effektiver sind wie aggressive; jedoch sind nicht-aggressive Reaktionen differenzierter und schwieriger zu lernen;
- instrumentelle Aggression (d.h. berechnende und absichtliche) dient der Verminderung von Bedrohung bzw. der Steigerung von Sicherheit (= Angstreduktion).

Eine Illustration der Wechselwirkung von emotionalen und sozialen Reaktionen sowie die Annahmen über die Beschaffenheit des aggressiven Verhaltens lassen sich bei dem bisherigen Diskussionsstand am ehesten durch ein Fallbeispiel illustrieren.

3. Störung des emotionalen und sozialen Balance-Systems: Ein Fallbeispiel

Die nachfolgende Darstellung bezieht sich auf eine Symptomschilderung anhand eines Fallbeispiels, wobei als Datenbasis das Erstgespräch und die Beobachtungen der Mutter während 6 Monate eingeht, in denen ein Elterntraining durchgeführt wurde. Beim Erstgespräch mit der Mutter des Jungen (10 Jahre alt) kommen neben aggressiven Verhaltensweisen in allen Unterformen – einschließlich der Autoaggression (Nägelbeißen, Selbstmordgedanken) – folgende Probleme zur Sprache: Übergewicht (60 kg), überstarke Mutterbindung, Ängste, keine Sozialkontakte.

Von großer Bedeutung für die Illustration der Funktionsweise des emotionalen Balance-Systems sind einige Reaktionen unmittelbar vor und während des Elterntrainings. In den ausgewählten Beispielen soll die Wechselwirkung zwischen emotionalen und sozialen Reaktionen ausgeführt werden. Für diesen Zeitraum läßt sich eine „Systembiographie“ wiedergeben.

(a) Der Anlaß: Das System „Familie“ kollabiert

Die unverheiratete und mit dem Jungen allein lebende Mutter gibt aufgrund massiver aggressiver Verhaltensweisen in der Grundschule vorsorglich beim Übergang des Jungen in die weiterführende Schule (Gymnasium) ihn in ein Internat. In diesem Internat treten neben aggressiven Verhaltensweisen (Schlägerei mit älteren Schülern) auch starke soziale Einordnungsprobleme auf. Der Junge sieht in seinem Verhalten generell keine Ursache für die sozialen Konflikte („die anderen müssen netter zu mir sein“) und versucht, durch emotionale Reaktionen (Beschwerden über das Verhalten der anderen bei der Mutter, Mitleidappelle, Weinen, Weglaufen aus dem Internat) den alten Zustand wiederherzustellen (= aggressives Verhalten zu Hause; „Beherrschen“ der Mutter). Diese emotionalen Reaktionen führen bei der Mutter dazu, nach 6 Wochen den Internatsaufenthalt zu beenden, wodurch das System „Familie“ wieder in seinen ursprünglichen Zustand überführt wird. Durch das inkonsequente Verhalten der Mutter und die erforderliche soziale

Machtprobe des Jungen nimmt das aggressive Verhalten in der nachfolgenden Zeit zu.

(b) Der Therapeut als Entlaster: Das System „Familie“ soll durch die Übertragung der Verantwortung wieder stabilisiert werden

Der Reaktion der Mutter nach dem Systemkollaps ist mit einer Ohnmachtsreaktion zu vergleichen („es muß etwas getan werden“; „man muß das Übel bei der Wurzel packen“). Die Erwartungen an den Therapeuten (Berater) sind vielfältig und reichen von finanziellen Fragen (Geldforderungen des Internates) bis zu dem Wunsch, hinsichtlich ihrer Probleme möglichst lange (3–4 Jahre; auf jeden Fall über die Zeit der Pubertät hinaus) beraten zu werden. Zentral war das Anliegen dabei immer, die Probleme mitzuteilen und dem Therapeuten zu übertragen; die eigene Mithilfe ist nach Ansicht der Mutter nur begrenzt möglich, da sie den Berufsanforderungen nachkommen muß. Die Ohnmachtsreaktion wird dadurch noch drastischer, daß die Ursachen bei dem Kind und noch viel stärker bei der Umwelt gesehen werden, die das Kind ablehnt (z.B. wegen des Übergewichtes). Ein genaues Kennenlernen des Kindes und eine Beschäftigung mit ihm wird als erstes Trainingsziel von seiten der Mutter vorgegeben.

(c) Soziale Machtproben: Das System „Familie“ rebelliert

Nachdem der Mutter schrittweise die ausbalancierten Systemregeln an einzelnen Erlebnissen nahegebracht wurden, konnte sukzessiv eine Aufhebung der ungünstigen Regeln angegangen werden. Als zentrales Problem war die Nachgiebigkeit der Mutter und die verblüffende und teilweise äußerst geschickte Strategie des Jungen, das System „Familie“ für seine Vorteile auszubauen, anzusehen. Die Einschränkung der sozialen „Freiheit“ des Jungen führte zunächst zu noch drastischeren Reaktionen (z.B. Rauchen: „Ich rauche wie Du jetzt Zigaretten!“ überlanges Fernsehen; Diebstahl).

Diese Strategien verschoben sich, nachdem sie das konsequente Verhalten der Mutter nicht beeinträchtigen, zu emotional getragenen Strategien (Wut; Schmollen; Weinen). Nachdem auch diese weitaus erfolgreicher, emotionalen Zielerreichungsstrategien des Jungen blockiert wurden, trat eine dritte Phase ein, in der Selbstvorwürfe über die eigene Unzulänglichkeit (aggressives Verhalten gegenüber anderen) als Vorgehen gewählt wurden, das alte Verhalten beizubehalten. Neben den Selbstvorwürfen traten auch Vorwürfe auf, die auf die Mutter bezogen waren („Warum hat Du mich so erzogen, wie ich bin!“). – In dieser Phase nahm auch das Übergewicht des Jungen wieder zu (63 kg).

(d) Aushandeln neuer Rollen: Das System „Familie“ verändert soziale und emotionale Bezüge

Neben diesen ständig sich ausdifferenzierenden Strategien, das System „Familie“ in seiner ursprünglichen Form wiederherzustellen, baute der Junge jedoch parallel dazu Sozialkontakte zu Gleichaltrigen auf, wobei zwei Kontakte über den Zeitraum von 6 Monaten hinaus andauerten;

andere Kontakte wurden aufgrund aggressiver Reaktionen (soziale Machtproben) schnell zerstört. Die Einordnung in der Schule machte nach wie vor Probleme, da die Tendenz der Klassenkameraden, ihn abzulehnen, größer wurde. Das Verhalten der Mutter gegenüber dem Jungen wurde stabilisiert; es war ihr sogar möglich, erstmals wieder eigenen Interessen nachzugehen, ohne ein schlechtes Gewissen zu haben. Die Mutter erkannte deutlich, mit welchen Mitteln der Junge das System „Familie“ zu seinen Gunsten gebrauchte und diese Anforderungen auf alle sozialen Gebilde (wie die Schule) übertrug. Die Mutter versuchte verstärkt, Sozialkontakte zu anderen Kindern zu fördern und unternahm ebenfalls verstärkt (i.S. sozialer Belohnung) Freizeitaktivitäten mit dem Jungen. In einem weiteren Schritt war es der Mutter sogar möglich, eine größere Distanz zu dem Jungen aufzubauen, so daß sie eine schon lange ärztlich verordnete vierwöchige Kur antreten und erfolgreich beenden konnte.

4. Vorschlag für ein Elternt raining

Zur Illustration des Vorgehens sollen die wichtigsten praktischen Schritte des Elternt rainings zusammengestellt werden, wie es in dem geschilderten Fallbeispiel durchgeführt wurde. Es muß dabei betont werden, daß zu Beginn des therapeutischen Vorgehens vorwiegend Sitzungen mit dem Jungen durchgeführt wurden. Da alle Sitzungen in der Wohnung stattfanden, hatte dies den Vorteil, daß (a) die häusliche Umgebung (einschließlich der Lebensgewohnheiten) registriert und (b) die Vorbehalte des Kindes gegenüber dem Therapeuten im unmittelbaren Kontakt reduziert werden konnten; wichtig war hierbei vor allem, den Eindruck abzubauen, daß Therapeut und Mutter gemeinsame Sache gegen den Jungen machen. Erst nachdem das Vertrauensverhältnis zwischen dem Therapeuten und dem Jungen hergestellt war (nach ca. 8 Sitzungen), es jedoch schwierig war, direkt mit dem Jungen über seine Probleme zu reden, wurde ausschließlich ein Elternt raining in Angriff genommen. Unabhängig davon war jedoch von Anfang an die Anzahl der Elternsitzungen schrittweise erhöht worden. Zur Strukturierung des praktischen Vorgehens lassen sich zumindest die sieben folgenden Punkte (Ziele) anführen:

- (1) Schärfung der Beobachtungsfähigkeit der Mutter mit dem Ziel, die auf sehr unterschiedlichen Ebenen (sozial, kognitiv und emotional) plazierten Verhaltensstrategien des Kindes offenzulegen; Benennung des Zieles der gewählten Strategien und Aufzeigen der normalerweise zu erwartenden Schritte (z.B. Wutreaktion, wenn diese keinen Erfolg zeigt, Schmollen und wenn dies nicht fruchtet: Weinen).
- (2) Einführung in Lern- und Verstärkungsprinzipien; einüben von Reaktionsformen zur Gewinnung von Verhaltenssicherheit und Aufbau von umfassenden Verhaltensrepertoires; konkret wurden die folgenden Regeln ausgehandelt: Auch kleine Dinge loben! Regeln und Abmachungen mit dem Jungen streng einhalten! Wenn Regeln nicht eingehalten werden, die vorher ausgehandelten Folgen umsetzen! Eigene Vorstellungen nicht immer dem Kind unterordnen! Selbständige Aktivitäten planen

und schrittweise anpacken (zeigen, daß man auch nur ein Mensch ist)! Selbstvertrauen einüben!

- (3) Revision von falschen Attributionsleistungen bei der Mutter; die Überlegungen gehen von der Annahme aus, daß es im Rahmen der Erziehung einer Grundorientierung entsprechend in vielen Fällen eine größere Anzahl von ungünstigen Zuschreibungen gibt: z.B. Verantwortlichkeit der Umwelt anlasten, Verantwortung dem Therapeuten übertragen u.a. Zielvorstellung ist das Akzeptieren der Eigenverantwortlichkeit der Mutter für die Erziehung des Kindes.
- (4) Revision von irrationalen Haltungen und Überzeugungen bei der Mutter; besonders verhängnisvolle Überzeugungen basieren auf stark einseitig gezeichneten Bildern wie „weiche, aber gute Mutter“, „harte, aber schlechte Mutter“ usw. Hier gilt es, eine dem System „Familie“ angemessene Sicht herbeizuführen; ein solcher Schritt kann am günstigsten durch das exemplarische Aufzeigen von Ursachen und Folgen im aggressiven Verhalten geschehen.
- (5) Immunisierung der Mutter gegenüber den aggressiven Akten des Kindes in der Weise, daß sie die Ohnmachtsreaktionen (Überreaktionen) bewältigen kann; in Rollenspielen und/oder im realen Modellverhalten des Therapeuten muß die Mutter erfahren, daß aggressives Verhalten eine Möglichkeit repräsentiert, emotionale und soziale Probleme anzugehen; das inadäquate Kindverhalten läßt sich am günstigsten durch selbstkontrolliertes Verhalten von seiten der Mutter angehen.
- (6) Motivationsstärkung mit Hilfe der Konfrontationstechnik, z.B. durch das vorstellungsgemäße Durchleben von besonders negativen Kindreaktionen; unter der Konfrontationstechnik wird dabei ein Vorgehen verstanden, das Eltern in Beratungssituationen mit besonders negativen Kindverhaltensweisen theoretisch konfrontiert; nach unseren Erfahrungen festigt das Durchleben in der Phantasie die Bereitschaft, sich besonders intensiv an die Trainingsabsprachen zu halten.
- (7) Eltern als feldnahe Feedbackgeber über Trainingserfolge bilden deshalb einen wesentlichen Bestandteil, da durch dieses Vorgehen den Eltern leicht zu demonstrieren ist, in welcher Weise ihr eigenes Verhalten das Kindverhalten positiv und negativ beeinflußt.

5. Vorschlag für ein Erziehertraining

In Ergänzung der bereits vorgestellten Thesen zum System „Familie“, wäre es notwendig, für ein Erziehertraining die jeweiligen Systembedingungen im Bereich der Vorschul- und Primarschulerziehung zu spezifizieren. Eine Spezifikation hätte auch hinsichtlich der zu betreuenden Gruppe, des Zusammenhanges innerhalb einer Gruppe u.ä. zu erfolgen.

Die theoretischen Probleme im Rahmen der Aufbereitung von Instruktionsschritten für Erzieher (Lehrer, Horterin u.ä.) dürften denen des berichteten Elternt rainings und denen in der Literatur diskutierten entsprechen (vgl. Innerhofer, 1978; Innerhofer und Warnke, 1978; Patterson, 1977).

Im Rahmen unserer Trainingserfahrungen, in denen wir vorwiegend eine Unterweisung in kognitive Techniken der Verhaltenstherapie gaben (Goldfried und Merbaum, 1977), versuchten wir, Erziehern im Rahmen ihrer Arbeit mit aggressiven Kindern, zumindest hinsichtlich der folgenden Verhaltensbereiche, zu sensibilisieren (vgl. auch Petermann und Petermann, 1978):

- (1) Löschung sozial unerwünschten Verhaltens bei Kindern (Ignorieren, negative Konsequenzen, Time-out-Technik u. a.); Verstärkung erwünschten Verhaltens bei Kindern (Aufmerksamkeitszuwendung; Kompetenzübertragung).
- (2) Üben mit Videosituationen aus dem aktuellen Problemfeld und mit Videokonserven; gefilmte Problemsituationen werden mit dem Erzieher angesehen, besprochen und ausgewertet. Es kommt darauf an, spezifische Kindprobleme dem Erzieher näherzubringen, ihm ein Eindringen möglich zu machen und mit ihm die Einschätzung eigener Verhaltensweisen (Erziehverhaltensweisen) zu üben.
- (3) In Rollenspielen werden Kindverhaltensweisen durchschaubar gemacht; es sollen dabei gemeinsam mit dem Erzieher Problemsituationen konstruiert und gespielt werden. Der Erzieher übernimmt dabei zuerst die Rolle des Kindes, damit er sich in das Kind eindenken sowie gleichzeitig verschiedene Konsequenzen des Erziehverhaltens erfahren kann. Der Trainer übernimmt die Rolle des Erziehers. Im Rollentausch werden die gleichen Rollenspiele noch einmal gespielt. Der Erzieher erhält dadurch die Gelegenheit, Verhaltenstechniken einzüben.
- (4) Einsatz von Wochenplänen und Regeln für einzelne Kinder und die gesamte Kindergruppe; Regelbefolgen wird belohnt, wobei als Kontrollinstanz die Kindergruppe von dem Erzieher gewählt wird, um eine stärkere Selbstkontrolle und ein ausgeprägtes Verantwortungsgefühl anzustreben.

Auf dem Hintergrund unserer bisherigen Erfahrungen haben wir jedoch erhebliche Zweifel, ob sich mit Erziehertrainings durchschlagende Erfolge erzielen lassen. So ist es im Rahmen eines Erziehertrainings meist nicht in ausreichendem Maße möglich, ohne daß der Erzieher seine eigentliche Aufgabe vernachlässigt (= die pädagogische Betreuung der Gesamtgruppe), auf die Belange des Einzelfalles einzugehen. Auch wird nur in der Heimsituation die Belastung des Erziehers, die durch das aggressive Verhalten eines Kindes sich einstellt, alarmierend genug sein, massiv an der Veränderung der ungünstigen Komponenten des Systems zu arbeiten.

Summary

Parents and Educator Training with Regard to Aggressive Child's Behavior

The paper discusses a behavior and lern-theoretical oriented parents and educator training with regard to aggressive child's behavior. Complex social interactions (like the family) are defined as social and emotional balance-system modifying with the help of therapeutic intervention. Emotional factors in the aetiology of aggressive behavior are very important (anxiety-motivated aggression). A case study illustrates different non-balanced states in the mother-child-interaction. The practical handling both parents and educator training is described.

Literatur

- Bandura, A.: Psychotherapie auf der Grundlage von Prinzipien des Modelllernens. In: F. Petermann und C. Schmook (Hrsg.), Grundlagentexte der Klinischen Psychologie. Band 2. Bern, Huber 1977. – Füntratt, E.: Angst und instrumentelle Aggression. Weinheim, Beltz 1974. – Goldfried, M. R. und Merbaum, M.: Mechanismen der Selbstkontrolle. In: F. Petermann und C. Schmook (Hrsg.), Grundlagentexte der Klinischen Psychologie. Band 2. Bern, Huber 1977. – Innerhofer, P.: Änderung des familiären Umfeldes. In: J. L. Pongratz (Hrsg.), Klinische Psychologie. Band 2. Göttingen, Hogrefe 1978. – Innerhofer, P. und Warnke, A.: Eltern als Kotherapeuten. Analyse der Bereitschaft von Müttern zur Mitarbeit bei der Durchführung therapeutischer Programme ihrer Kinder. Berlin, Springer 1978. – Leistikow, J.: Möglichkeiten und Grenzen der Familientherapie. In: S. Schmidtchen und F. Baumgärtel (Hrsg.), Methoden der Kinderpsychotherapie. Stuttgart: Kohlhammer, 1980. – Minuchin, S.: Familie und Familientherapie. Freiburg, Lambertus 1977. – Patterson, G. R.: Interventionsverfahren zur Verhaltensmodifikation in Schule und Familie. In: F. Petermann und C. Schmook (Hrsg.), Grundlagentexte der Klinischen Psychologie. Band 2. Bern, Huber 1977. – Petermann, F. und Petermann, U.: Training mit aggressiven Kindern. München, Urban und Schwarzenberg, 1978. – Dies.: Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen. Braunschweig, Westermann 1980. – Rotter, J. B.: An introduction to social learning theory. In: J. B. Rotter, Chance, J. B. und Phares, E. J. (Eds.), Applications of a social learning theory of personality. New York, Holt, Rinehart und Winston 1972. – Rotter, J. B. und Hochreich, D. J.: Persönlichkeit. Berlin, Springer 1979. – Schneewind, K. A.: Sozialisation unter entwicklungspsychologischer Perspektive. In: L. Montada (Hrsg.), Brennpunkte der Entwicklungspsychologie. Stuttgart, Kohlhammer 1979. – Schneewind, K. A. und Lortz, E.: Familienklima und elterliche Erziehungseinstellungen. In: K. Schneewind und H. Lukesch (Hrsg.), Familiäre Sozialisation. Stuttgart, Klett-Cotta, 1978. – Selman, R. L.: Social-cognitive understanding. A guide to educational and clinical practice. In: Lickona, Th. (Ed.), Moral development and behavior. New York, Holt, Rinehart und Winston 1976. – Zajonc, R. B.: Feeling and thinking. Preferences need no inferences. American Psychologist, 1980, 35, 151–175.

Anschr.: d. Verf.: Priv.-Doz. Dr. Franz Petermann, Psychologisches Institut der Universität Bonn, 53 Bonn, An der Schloßkirche 1.